



Université Catholique du Graben

**CENTRE DE RECHERCHES
INTERDISCIPLINAIRES DU GRABEN
B.P. 29 BUTEMBO/NORD-KIVU**

PARCOURS ET INITIATIVES

Société, Économie, Environnement et Santé

Éditorial :	5
Usages d'arbres forestiers et potentiel en bois de la Concession Forestière des Communautés Locales Bamasobha, Est de la République Démocratique du Congo	9
Caractérisation des conditions d'entreposage et facteurs d'altération du café vert en milieu de Butembo, Est de la République Démocratique du Congo	35
Restructuration et autonomisation du marché urbain de Butembo : regard d'un urbaniste	61
Défis liés au choix du porte-parole de l'opposition politique en République Démocratique du Congo	79
État de siège, mobilisation des recettes et gouvernance de survie en Commune Bulengera en ville de Butembo	99
Déterminants du vote de la femme aux élections législatives nationales de 2023 à Butembo en République Démocratique du Congo	121
Les facteurs associés à la mortalité des poulets de chair dans les fermes avicoles de la ville de Goma, République Démocratique du Congo	147
Prévalence du paludisme placentaire et corrélation avec l'observance de la prise de sulfadoxine pyriméthamine à Bunia en République Démocratique du Congo	169
Approche didactique de correction des erreurs interférentielles	187
Enjeux pédagogiques de l'enseignement du français en contexte plurilingue et analyse des erreurs interférentielles chez les apprenants de 7e et 8e années en RD Congo : étude de cas à Tshofa	213

ISSN : 3008-1211
e-ISSN : 3008-122X

N° 34
Mars 2026

Approche didactique de correction des erreurs interférentielles

Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota^{1, 2,*}, Samson Ruhekenya Jumapili³,
David Malala Ntambue³, Théophile Safari Mupfuni⁴, Clémence Kapenga
Kitengie¹, Constantin Kaumbu Ngoyi¹, Cécile Ndjibu Ntunda¹ et Steve
Vamba Ya Vamba⁵

Résumé

Le français est enseigné en République Démocratique du Congo aux apprenants ayant acquis une ou plusieurs langues vernaculaires. Ce contact des langues est la source linguistique première des interférences linguistiques qui sont attestées en enseignement – apprentissage du français en contexte plurilingue dans les écoles secondaires du territoire de Katako-Kombe. Les erreurs morphologiques dues en grande partie à l'orthographe phonétique caractéristique des langues africaines méritent d'être analysées par une méthode qui rende compte de la correspondance Sens-Texte et d'être didactisées par une approche didactique novatrice qui tienne compte de la langue maternelle. Ces erreurs sont multiformes. Elles sont phonétiques, morphologiques, lexicologiques, sémantiques, syntaxiques et sont en grande partie tributaires du calque de la L1 en L2.

Mots-clés : erreurs interférentielles, erreurs interlinguales, phéromone linguistique.

Abstract

Didactic approach to correcting interference errors

French is taught in the Democratic Republic of Congo to learners who have already acquired one or more vernacular languages. This contact between languages is the primary linguistic source of the interferences observed in the teaching and learning of French in multilingual contexts, particularly in secondary schools in the Katako-Kombe territory. These morphological errors are largely due to the phonetic spelling of African languages and deserve to be analyzed through a method that accounts for meaning and text, and to be addressed through an innovative didactic approach that takes the mother tongue into consideration. These errors are manifold. They are phonetic, morphological, lexicological, semantic, and are largely dependent on the transfer from L1 to L2.

Keywords : interference errors, interlingual errors, linguistic pheromone

¹ Institut Supérieur Pédagogique de Tshofa, 2. Institut Supérieur Pédagogique Wembo Nyama, 3. Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, 4. Institut Supérieur Pédagogique de Goma, 5. Université de Lodga

* Auteur correspondant : Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota : e-mail : ntunda.mwe@gmail.com,
ORCID iD 0009-0005-1163-5567

1. Introduction

La pédagogie des erreurs est devenue aujourd'hui un champ d'étude important en raison de la communication interculturelle à l'échelle mondiale. Dans ce contexte, la pédagogie de l'erreur offre une solution pour améliorer l'apprentissage du français dans les milieux plurilingues.

L'enseignement du français est un processus complexe qui nécessite de nombreuses compétences telles que la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation. Les enseignants peuvent améliorer la pratique des apprenants en utilisant des théories pédagogiques avancées, telle que la pédagogie de l'erreur.

Le contexte de cette étude est l'enseignement du français en contact. L'apprentissage du français en République Démocratique du Congo et dans certains pays francophones ne se fait pas à vase clos. Le français est enseigné dans des milieux où il y a toujours une ou plusieurs langues vernaculaires et/ou nationales qui le côtoient et crée une sorte de diglossie. Dans ce contexte, le français qui est la langue de scolarisation subit à la fois l'influence positive et négative de la langue première (L1) de l'apprenant. Ce bi-plurilinguisme nécessite un regard didactique et une méthode adéquate basée sur la correction des erreurs interférentielles. Le postulat de cette étude est l'analyse du corpus par la Théorie Sens-Texte et la correction des erreurs interférentielles par une approche novatrice que met sur pied Jean-Pie Ntunda (2024).

Cette étude se penche sur la correction des erreurs écrites qui résultent du contact des langues vernaculaires des apprenants et du français en milieu scolaire.

Il est à noter qu'à tous les niveaux et dans presque chaque milieu d'enseignement, l'on présente une image négative de l'enseignement en République Démocratique du Congo et surtout de l'acquisition de l'écrit du français. En lisant les copies des apprenants ou à voir ces derniers écrire, on dirait qu'ils écrivent une langue proche du français et font usage d'un français émaillé d'interférences dues à leur langue maternelle. Pourtant la République Démocratique du Congo a toujours été considérée comme le premier pays francophone au monde après la France. Quelles sont les raisons qui expliquent le décalage entre le français tel qu'il doit s'écrire à l'école et le français tel qu'il s'y écrit aujourd'hui ?

Cette question a suscité le choix de ce sujet qui porte sur la correction des erreurs écrites. Le français enseigné à l'école relève de la norme et est sanctionné par l'évaluation certificative. Les élèves devraient donc se conformer à celle-ci en vue d'une interaction écrite normée. Malheureusement, en écrivant, ils produisent un français truffé de beaucoup d'interférences linguistiques dues à leurs langues maternelles.

Le contact des langues en milieux scolaires et/ou en milieux extra-scolaires crée d'énormes difficultés de traduction et de compréhension en créant parfois le quiproquo (*Jésus marcha sur les eaux de la mer* de l'oral peut être rendu à l'écrit par: *Jésus marcha sur les os de la mère*), les interférences linguistiques et d'autres problèmes similaires. Est-il ainsi opportun de mener cette recherche sur le bi-plurilinguisme otetela-français dans une perspective corrective.

Plusieurs études ont déjà abordé la thématique des erreurs interférentielles. À titre illustratif, Anctil (2010) a travaillé sur l'erreur lexicale au secondaire en analysant les erreurs lexicales des élèves de 3^e secondaire. De son côté, Souheyla (2018) a mené une étude sur le recours à la langue maternelle pendant l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) pour juger son opportunité.

Quant à Medjdoub Hynd et Reggad Fouzia (2024), leur étude porte sur les interférences interlinguales chez les étudiants algériens en contexte plurilingue. L'étude s'intéresse aux influences de la langue arabe chez les étudiants algériens apprenant le français comme langue étrangère dans un contexte plurilingue. De son côté, Brahimi Hadjer Amel (2024) analyse les erreurs d'orthographe en production écrite en classe de FLE, cas des apprenants de quatrième année moyenne.

Bentia Ikram (2024) lui, analyse les erreurs de la production écrite des apprenants de cinquième année primaire. L'étude vise à identifier les erreurs fréquentes commises par les apprenants de cinquième année du primaire en ce qui concerne la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la phonétique et la syntaxe.

Dans leur étude, Saadi Yousef et Boussaid Mustapha (2023) analysent les erreurs interférentielles de type morphosyntaxique dans les productions écrites des apprenants de FLE: cas des élèves de 4^{ème} année moyenne du collège Ahmed Benili Bonda à Adrar.

De son côté, Abuzeid, Hani (2023) analyse l'approche d'analyse des erreurs pour remédier à quelques erreurs interférentielles de la traduction et développer la conscience linguistique auprès des étudiants de la 2^{ème} année à la faculté de pédagogie. L'auteur prône le recours à la traduction comme la voie la plus immédiate permettant aux apprenants arabophones de se relier à une langue étrangère, le moyen le plus simple et le plus direct pour s'imprégner des références de la langue cible.

Kitengye Sokoni a fait usage de la TST dans son ouvrage sur la théorie de la dépendance en *Kisongye-kikalebwe*. Aussi, Solotshi Lunyona, Tosodu Djolo et Openge Wemakanga se sont inspirés de la TS-T dans leurs recherches sur les erreurs interférentielles possibles entre le *Kisongye* ou l'otetela et le français

Ces études pourraient réduire les erreurs mais, malheureusement, elles n'ont pas résolu le problème relatif à celles-ci dans la mesure où les auteurs n'ont pas réussi à les éradiquer.

La présente étude analyse les erreurs interférentielles en recourant à l'approche corrective des erreurs interférentielles que propose Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota (2024) en vue de faire prendre conscience aux apprenants des erreurs qu'ils commettent, aux enseignants de s'intéresser positivement par empathie aux erreurs des apprenants et de considérer la langue maternelle de l'apprenant lors de la correction des erreurs de la L2 dues à la L1, langue longtemps considérée comme tabou à l'école. Les questions ci-dessous en constituent le nœud : Quels sont les types d'erreurs interférentielles commises en français par les apprenants de 8^{ème} dans un contexte bi-plurilingue à Katako-Kombe ? Quelles approches didactiques peuvent être adoptées pour l'analyse et la correction de ces erreurs ? Partant, il se pourrait que les erreurs phonétiques, sémantiques, morphologiques et syntaxiques sont les types d'interférences rencontrés chez les apprenants tetela de 8^{ème} dans un contexte bi-plurilingue à Katako-Kombe. Également, la théorie sens-test serait adaptée pour l'analyse des erreurs alors que l'approche que propose Ntunda (2024) serait l'approche la plus adaptée pour la correction des erreurs interférentielles à l'écrit.

2. Revue de la littérature sur la théorie sans texte et l'approche Tunda

2.1. La théorie linguistique sens-texte (TST)

2.1.1. De l'émergence de la TST

La Théorie Sens-Texte est née il y a plusieurs années des premiers travaux en traduction automatique en URSS.

Marengo (2021) note que la Théorie Sens-Texte est une théorie initialement développée par Igor Mel'čuk et est encore méconnue des linguistes. La présence plutôt modeste de l'approche TST dans les publications est peut-être liée à son formalisme rigoureux qui demande au chercheur un investissement initial important, comme l'indique Agnès Tutin dans sa préface de l'ouvrage. Cependant, c'est cette rigueur, associée à une approche globale prenant en compte les différents niveaux de l'analyse linguistique, qui fait de la Théorie ST une « approche qui gagne à être connue » (Marengo 2021, p.19).

De son côté, Cousin (2023) explique la théorie sens-texte comme une théorie linguistique visant à décrire la correspondance entre le sens et le texte d'un énoncé à l'aide d'un outil formel qui simule l'activité langagière d'un locuteur natif. Elle a mis en place une première implémentation de cette théorie à l'aide des grammaires catégorielles abstraites, qui sont un formalisme grammatical basé sur le λ -calcul.

Cette théorie vise à modéliser les langues naturelles en décrivant la façon dont les éléments linguistiques (unités lexicales) sont combinés par des fonctions lexicales. La TS-T postule que la modélisation d'un énoncé peut se faire à travers différents niveaux de représentation (sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique) reliés par des transformations. Cela permet de naviguer du sens d'un texte à sa forme de surface, et vice-versa.

Bien que longtemps méconnue, la TS-T suscite un intérêt grandissant depuis une dizaine d'années dans des domaines comme la lexicologie, la lexicographie, la didactique des langues et la terminologie. Le concept de fonctions lexicales est souvent d'usage en TS-T. Voici quelques explications de la notion de fonction en TS-T : les fonctions lexicales sont un élément central de la TS-T. Elles permettent de modéliser les relations sémantiques

et lexicales entre les unités lexicales d'une langue. Les fonctions lexicales représentent des relations paradigmatiques et syntagmatiques entre les mots.

À titre illustratif, en TS-T, la fonction lexicale Syn (synonyme) permet d'exprimer des synonymes d'un mot : Syn(rapide) = {vite, prompt, leste, etc.}. La fonction Magn (intensificateur) exprime l'intensification d'un mot : Magn(dormir) = {profondément, comme une souche, à poings fermés, etc.}. La fonction Oper1 (verbe support) exprime une relation entre un nom et un verbe qui le "supporte" : Oper1(décision) = prendre, Oper1(conseil) = donner, etc. Ces fonctions lexicales permettent de décrire de manière systématique les liens lexicaux et sémantiques entre les mots d'une langue. Elles sont un outil puissant pour la modélisation lexicale, la lexicographie, la traduction automatique et l'enseignement des langues.

La Théorie Sens-Texte intéresse les chercheurs pour plusieurs raisons. Elle cerne les différents niveaux d'analyse linguistique (phonétique, morphologique, sémantique et syntaxique). Également, elle privilégie le sens qui génère le texte, le texte étant à comprendre ici comme tout énoncé de n'importe quel segment. Tout en privilégiant le sens, la communication va du sens au texte et vice versa. La communication ne peut être réussie que quand il y a correspondance sens texte et texte sens.

La TS-T n'est pas nécessairement l'analyse des textes comme discours au modèle de l'analyse textuelle ou de la linguistique textuelle. Elle est une théorie de la linguistique contemporaine au sens phrastique. L'approche Sens-Texte se distingue des grammaires syntagmatiques à plus d'un titre : elle privilégie la sémantique sur la syntaxe, elle privilégie aussi le sens de la synthèse sur celui de l'analyse, elle accorde une importance primordiale au lexique (avec notamment la notion de fonction lexicale qui permet de décrire les relations lexicales dérivationnelles et collocationnelles) et elle préfère une représentation syntaxique basée sur un arbre de dépendance plutôt qu'un arbre syntagmatique.

2.1.2. Principes sous-jacents à l'approche Sens-Texte

D'après Kitengye Sokoni (2020), la TS-T peut être décrite succinctement à partir des cinq principes ou caractéristiques ci-après :

- Elle rend compte de l'association que tout locuteur d'une langue L est capable de faire entre un sens donné de L et l'ensemble des énoncés paraphrastiques de L exprimant ce sens. On dit que la TS-T est un modèle traductif,

- Elle est universelle, c'est-à-dire qu'elle repose sur des principes généraux s'appliquant à toutes les langues,
- Elle est linguistique en ce sens qu'elle permet à partir des principes généraux sur lesquels elle repose, de construire des modèles linguistiques spécifiques pour chaque langue. La TS-T est donc orientée vers la description,
- Elle permet de construire des modèles calculables en ce sens que le Modèle Sens-texte (MS-T) peut être activé par un système logique, comme programme informatique. On peut donc dire que les Modèles Sens-Texte sont par nature computationnels et
- Elle est formelle : elle utilise des langages formels pour représenter les énoncés linguistiques ou encoder les règles de manipulation des représentations linguistiques.

2.1.3. Postulats de base de la TS-T

D'après Kitengye Sokoni (2020), des caractéristiques de la TS-T peuvent être déduits trois postulats sur lesquels elle repose.

D'après le *Postulat 1*, une langue est (considérée comme) une correspondance multivoque entre sens et texte.

Quant au *Postulat 2*, une correspondance sens-texte est décrite par un système formel simulant l'activité linguistique d'un sujet parlant.

Enfin, pour le *Postulat 3*, la correspondance sens-texte est modulaire et présente au moins deux niveaux de représentation intermédiaires : le niveau syntaxique (structure des phrases) et le niveau morphologique (structure des mots).

D'une manière générale, les postulats de la TS-T sont aujourd'hui acceptés par l'ensemble de la communauté scientifique.

2.1.4. Processus de synthèse linguistique

La TS-T reprend à son compte la partition classique de la modélisation d'un énoncé en niveaux de représentation sémantique, syntaxique, morphologique et phonologique/phonétique. La spécificité de l'approche sens-texte consiste en ce que chacun des niveaux, à l'exception du niveau sémantique est subdivisé en niveau profond et niveau de surface.

2.2. L'approche de Jean-Pie Ntunda

L'approche didactique corrective conçue par Jean-Pie Ntunda Mwembo Lubota (2022, 2024) pour traiter les erreurs dues aux interférences linguistiques est une méthode didactique qui se propose non seulement comme un outil de correction linguistique, mais aussi comme une philosophie pédagogique en contexte plurilingue. Cette approche est le fruit d'une observation patiente et d'un diagnostic méthodique qui prend en compte les dynamiques sociolinguistiques, psycholinguistiques et éducatives propres aux milieux scolaires en contexte bi-plurilingue.

La formule mathématique de cette nouvelle approche présentée ci-après $AC = f(E^{ant} \longleftrightarrow E^e, LM, FC, LC)$ signifie : l'Approche Corrective novatrice est Fonction de l'interaction Enseignant-Enseigné avec recours à la Langue Maternelle de l'apprenant pour une Forme Correcte en Langue Cible. L'avantage de cette approche est celui de mettre les deux langues en contact en vue de cerner l'origine probable de l'erreur, son analyse avec la classe et sa correction éventuelle avec le concours de la classe.

En effet, l'approche fonctionne selon un mécanisme progressif, interactif et comparatif. Elle s'appuie sur le postulat que toute erreur linguistique surtout en contexte de contact des langues n'est jamais arbitraire, mais découle d'un processus mental structuré dans lequel la langue première influence inconsciemment la langue seconde. L'erreur est ainsi vue comme un produit du transfert interlingual pour formuler une pensée dans un système moins bien maîtrisé. À partir de ce constat, l'auteur conçoit une démarche en plusieurs phases articulées, visant à comprendre, à traiter, à corriger et à stabiliser ces erreurs.

La première phase est celle de l'observation et de la collecte des erreurs. L'enseignant invite les apprenants à produire des textes libres ou des énoncés oraux dans lesquels leurs compétences linguistiques se manifestent de manière spontanée. À partir de ces productions, il relève les erreurs récurrentes, significatives ou inattendues. Ces erreurs ne sont pas rejetées d'emblée, mais considérées comme des indices cognitifs du niveau d'appropriation du français par les apprenants.

La deuxième phase est celle de l'analyse contrastive. Chaque erreur est examinée dans une perspective comparative entre les deux systèmes linguistiques en contact. Il ne s'agit pas simplement de dire qu'une forme est fautive, mais de comprendre pourquoi elle a été produite ainsi et de quelle

règle ou habitude de la langue maternelle elle dérive. Ce travail d'analyse permet à l'enseignant de poser un diagnostic linguistique précis sur chaque erreur, et de dégager avec la classe des régularités, des tendances, voire des systèmes d'erreurs interférentielles.

La troisième phase est celle de la correction participative. Une fois les erreurs identifiées et comprises, l'enseignant les présente à la classe, non pas comme des fautes à sanctionner, mais comme des objets de réflexion et de discussion. Les apprenants sont invités à proposer eux-mêmes des corrections, à expliquer ce qu'ils ont voulu dire, à comparer leurs formulations, à réfléchir sur les alternatives possibles. L'enseignant devient un facilitateur, un médiateur entre la langue de l'apprenant et la langue de l'école, aidant les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs sans les culpabiliser et à reconstruire eux-mêmes la bonne forme. Cette participation active déclenche une prise de conscience linguistique qui est la condition première d'une correction durable. C'est précisément à cette étape que Jean-Pie Ntunda (2024) recommande l'usage des quatre mécanismes fondamentaux de transformation linguistique qui sont : l'effacement, le déplacement, la substitution et l'ajout.

Ces mécanismes sont utilisés de manière souple et adaptée dans le cadre d'une démarche dialogique où l'enseignant questionne, suggère, accompagne, sans imposer. L'apprenant réfléchit, propose, reformule et surtout comprend pourquoi une modification est nécessaire. C'est à travers cette manipulation consciente de la langue que la correction devient un acte d'apprentissage et non une simple réparation.

La quatrième phase consiste à opérer la transformation linguistique. L'enseignant guide les apprenants dans la manipulation de la structure fautive : il montre comment on peut ajouter un mot, en supprimer un, en déplacer un autre, ou en substituer un élément par un autre. Cette manipulation est comparable à un travail d'artisanat linguistique où la phrase est modelée comme une matière malléable jusqu'à ce qu'elle atteigne sa forme correcte. L'apprenant apprend alors que la langue est un outil, non un dogme et que la correction n'est pas une punition, mais une reconstruction consciente.

Ensuite vient la phase de stabilisation et de fixation. Une fois les formes correctes construites, l'enseignant les inscrit dans des exercices de réinvestissement : textes à trous, dictées ciblées, lectures contenant les

bonnes formes, reformulations orales, devoirs de répétition ou dirigés. Cette répétition contrôlée s'appuie sur le principe d'effet marteau : marteler la forme juste pour qu'elle remplace dans l'esprit de l'apprenant la forme fautive. La correction n'est donc pas un acte ponctuel, mais un processus progressif de substitution mentale par la répétition, l'usage et la variation des contextes.

Enfin, l'approche intègre une dimension symbolique et sensorielle à travers l'usage des métaphores biologiques : l'erreur est une phéromone que l'enseignant et l'apprenant captent ; la correction réussie devient une graine linguistique qui germe dans l'esprit de l'apprenant ; la classe devient un espace d'essaimage linguistique où la bonne forme se diffuse comme un parfum ou une onde. Les apprenants découvrent les erreurs par hyperosmie, par hyperacousie et les évite par écholocation. Ces images traduisent une volonté pédagogique de mobiliser les sens, l'imaginaire et la mémoire affective de l'apprenant dans le processus de remédiation, ce qui renforce l'ancrage durable des apprentissages.

Ainsi, pour mettre en œuvre cette approche, l'enseignant doit d'abord adopter un changement de posture : il n'est plus un distributeur de normes, mais un accompagnateur de processus. Cela implique une écoute attentive, une bienveillance constante et une vigilance analytique sur les productions des apprenants. Ensuite, il doit organiser régulièrement des situations de production langagière libre dans lesquelles les apprenants s'expriment sans contrainte afin de recueillir des données authentiques. Il faudra ensuite constituer une grille d'analyse des erreurs : quelles structures sont touchées ? Quels types d'erreurs reviennent le plus souvent ? Quelles en sont les sources probables dans la langue maternelle ? L'enseignant peut alors sélectionner un ensemble d'erreurs-types à travailler en classe. Il les inscrit au tableau, les lit à haute voix et sollicite la participation des apprenants pour proposer des corrections. Il doit poser des questions ouvertes : Pourquoi as-tu écrit cela ? Comment le dirait-on en L1 ? Est-ce pareil en L2 ? Que faut-il changer pour que cela soit correct ? À travers ce questionnement, l'enseignant aide l'apprenant à remonter jusqu'à la source de son erreur puis à redescendre vers une formulation correcte.

Lorsque la correction est trouvée collectivement, l'enseignant peut proposer des exercices de transformation. Il s'agit d'ancrer la correction dans des contextes d'usage variés pour en renforcer la flexibilité cognitive.

Enfin, cette approche peut s'intégrer dans un plan d'enseignement régulier : chaque semaine, un moment d'erreurs peut être consacré à l'analyse collective de quelques fautes fréquentes ; un carnet d'erreurs personnel peut être tenu par chaque apprenant dans lequel il note ses propres erreurs et les corrections proposées, une muraille linguistique peut être affichée dans la salle de classe avec les fautes les plus fréquentes et leurs corrections.

L'ancrage pédagogique de l'approche "ntunda" s'inscrit pleinement dans une vision dynamique et interactive de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde, particulièrement dans les contextes où le contact entre la langue maternelle et la langue cible génère des interférences qui freinent la maîtrise correcte du français. Cette approche ne se limite pas à un simple outil de correction ponctuelle des erreurs, mais s'intègre comme une véritable méthodologie d'accompagnement qui favorise une compréhension approfondie des mécanismes linguistiques à l'œuvre et développe chez les apprenants des compétences métalinguistiques essentielles.

Pour les élèves, l'approche ouvre la voie à un apprentissage actif et participatif. Elle les invite à analyser leurs propres productions, à reconnaître les erreurs, à comprendre leur origine souvent liée aux interférences entre leur langue première et le français, et à s'engager dans un processus guidé de reformulation. Cette démarche favorise le développement d'une conscience linguistique critique, où l'apprenant cesse d'être un simple récepteur passif de corrections, pour devenir un acteur de sa progression.

En termes d'activités, l'approche peut s'intégrer efficacement dans plusieurs dispositifs pédagogiques : les ateliers de correction collaborative, où les élèves travaillent en petits groupes pour identifier et corriger collectivement des erreurs typiques ; les dictées raisonnées, qui associent la pratique d'écriture à une réflexion sur les difficultés rencontrées ; les exercices de transformation grammaticale ou lexicale qui renforcent la maîtrise des structures problématiques ; ou encore les rédactions progressives, où l'écriture initiale est suivie d'une correction guidée puis d'une réécriture, consolidant ainsi l'apprentissage par la répétition réfléchie.

L'approche s'appuie également sur une pédagogie contrastive qui met en parallèle les structures de la langue maternelle et celles du français. Cela permet de rendre visibles et compréhensibles les raisons des erreurs, ce qui est un levier essentiel pour prévenir leur réapparition. Cette étape de

comparaison est particulièrement formatrice car elle développe la capacité à faire des choix linguistiques éclairés, un savoir-faire fondamental pour une maîtrise correcte et fluide du français.

Du côté des enseignants, l'approche propose un cadre méthodologique structuré et adaptable, qui nécessite néanmoins une bonne préparation et une connaissance fine des interférences propres au public enseigné. Pour utiliser efficacement cette approche, l'enseignant doit d'abord identifier les erreurs typiques liées à la langue maternelle, ce qui suppose une familiarité avec celle-ci ou un travail préalable d'observation et d'analyse des productions des apprenants. L'enseignant joue un rôle de guide et de facilitateur, encourageant la participation active des apprenants dans la correction et la reformulation, tout en proposant des exercices variés qui consolident les acquis.

Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à instaurer un climat de classe positif où l'erreur n'est pas stigmatisée mais considérée comme une étape normale et constructive du processus d'apprentissage.

Cette posture favorise la confiance des apprenants et leur engagement dans une démarche réflexive. Il est aussi important d'adapter la durée et la fréquence des interventions, car la correction guidée demande un suivi régulier et progressif pour être pleinement efficace. Enfin, l'approche peut être intégrée dans différentes formes d'enseignement, que ce soit en cours magistral, en ateliers, ou en travail individuel.

En somme, l'ancrage pédagogique de l'approche "ntunda" se traduit par une valorisation de l'erreur comme source d'apprentissage, un développement de la conscience linguistique des apprenants, et une responsabilisation accrue dans la correction.

3. Cadre méthodologique

3.1. Milieu d'étude

Cette recherche a été effectuée dans deux écoles secondaires du centre de Katako-Kombe. Ce centre est le chef-lieu du territoire Katako-Kombe ; l'un de territoires de la province du Sankuru en République Démocratique du Congo.

3.2. Méthodologie de la recherche

3.2.1. Technique et méthode de récolte des données

La collecte des données s'est faite par la méthode d'observation directe et indirecte. Les erreurs analysées relèvent du terrain. Cette méthode a permis d'exploiter la technique du corpus (Kitengye Sokoni, 2025). Le corpus est obtenu grâce à la technique documentaire. Celle-ci a consisté à soumettre les apprenants à un exercice de composition en vue d'accéder à leurs copies. Outre ces techniques, la technique du questionnaire a été utilisée pour permettre aux apprenants de savoir ce qu'on attendait d'eux.

La population d'étude est constituée essentiellement des apprenants de 8^{ième} année de l'éducation de base tirée de deux écoles secondaires du centre de Katako-Kombe. Ils s'élèvent à 62 apprenants qui ont été soumis à l'unique question qui est : « *Produisez un texte allant de 10 à 20 lignes autour des activités qui se passent dans votre école* ».

Les apprenants ont eu 45 minutes pour leur permettre de produire des textes écrits.

3.2.2. Méthodes d'analyse

Les méthodes utilisées pour l'analyse des données sont :

3.2.2.1. La TST

Les niveaux de surface et des représentations profondes morphologique et syntaxique, l'analyse sémique ainsi que l'analyse contrastive associée à la TST ont permis d'observer les différences des formes, sources des interférences linguistiques à corriger.

3.2.2.2. L'analyse contrastive

Cette analyse a permis de confronter les formes produites par les apprenants par influence de la L1 à celles que produiraient ces derniers sans aucune influence de la langue source.

3.2.2.3. L'analyse descriptive

Les erreurs ont été soumises à l'analyse descriptive (structurale) en vue d'observer leurs structures permettant de passer à la comparaison par l'analyse contrastive.

3.2.3. Regard statistique sur l'approche "ntunda"

Pour évaluer l'approche "ntunda" dans la correction des erreurs interférentielles, un regard statistique était obligé.

3.2.3.1. Le prétest

Le prétest avait pour objectif de mesurer le niveau initial des élèves en matière de production écrite et de repérer les erreurs interférentielles les plus fréquentes.

3.2.3.2. Le test (phase d'enseignement)

La phase du « test » correspond à l'application effective de l'approche «ntunda» auprès de la classe expérimentale. Nous avons fait enseigner trois leçons spécifiques ciblant la correction des interférences identifiées au prétest.

3.2.3.3. Le posttest (phase d'évaluation)

Les apprenants ont été soumis à des exercices d'évaluation

4. Analyse de données

4.1. Les types d'erreurs

1. Interférences sémantiques

a. En 8^{ème} du complexe scolaire Roger Lumière

(1) **Je risque de réussir aux examens.*

«Risquer» signifie possibilité d'un événement négatif, péril possible, hasard dangereux. Par métasémie, l'apprenant l'emploie à la place du mot chance, car pour lui /RISQUER/=[action]+[chance].

(2) ** Les enfants des poules entrent souvent dans les salles.*

Cette structure est générée par celle de la L1 qui atteste : « *ana wa koko* »; *ana* signifiant les enfants, *koko* : poules et le connectif *wa* qui a le sens de *de* en français. Cela se traduit par *les enfants des poules*. En analyse sémique du français, on pourrait analyser *Enfant* par : / ENFANT /=/ petit/ + [humain] mais en otetela tout petit humain ou animal est un enfant.

(3) ** Nous mangeons beaucoup de points aux interrogations.*

Le verbe «manger» veut dire mâcher et avaler un aliment dans le but de se nourrir. Dans cette phrase, il s'agit d'une erreur collocationnelle dans la mesure où ce verbe a pour trait inhérent un complément comestible. Or, le complément «points» ne l'est pas. Il faudrait donc écrire : «Nous obtenons beaucoup de points aux interrogations».

b. En 8^{ième} de l'institut de Katako-Kombe

(4) ** Le Chef de classe nous écrit aux bavards.*

Les verbes écrire, inscrire et accuser sont exprimés en otetela par une seule lexie “Nfunda”. Il faut écrire : “Le chef de classe nous inscrit sur la liste des bavards”.

(5) * *Notre école est à côté de la route et nous comprenons les bruits de la voiture.*

Cette interférence sémantique provient du transfert négatif de l’otetela en français car, en otetela, on ne distingue pas le verbe *entendre* de *comprendre*. Les deux se traduisent par “mbÓká”. L’apprenant dirait : “Notre école est à côté de la route et nous entendons les vrombissements de la voiture.

2. Interférences morphologiques

a. En 8^{ième} du complexe scolaire Roger Lumière

(6) * *Demain, les aplômes de ceux qui ont terminé vont arriver ici.*

Dans cette phrase, nous avons à faire à l’interférence morphologique qui se trouve dans le mot “aplômes”. Il convient de signaler que cette interférence est causée par l’otetela dans le sens qu’en français les mots passent du singulier au pluriel par l’ajout du morphème “s” à la fin, ce qui est contraire en otetela où le pluriel s’atteste par le changement des préfixes. En otetela les mots qui ont le préfixe °di- au singulier se mettent au pluriel par le changement du préfixe di- de la classe 5 à °a- de la classe 6. Il s’agit de la prothèse

(7) * *Le Professeur a kashé nos points.*

L’apprenant recourt à l’orthographe phonétique de sa L1. La langue française a plusieurs graphies pour exprimer le son [k] tels que : k, c, q, ch, cch... et l’otetela n’a qu’une lettre à l’équivalent du son [k] qui se note toujours k.

{Le} {Art } {Professeur} {nom} {sg} {avoir} {verbe} {aux} {1PersSG}
{kacher} {verbe} {participe} {notre} {Adj} {plur}.

{Le} {Art } {Professeur} {nom} {sg} {avoir} {verbe} {aux} {1PersSG}
{cacher} {verbe} {participe} {notre} {Adj} {plur}.

b. En 8^{ième} de l'institut de Katako-Kombe

(8)* *Je n'occupe pas la première place à cause de bike.*

Le mot "bike" qui est une interférence. L'apprenant écrit "bike" à cause de l'orthographe phonétique de sa langue alors que le français a une orthographe alphabétique. Il écrirait : "Je n'occupe pas la première place parce que je n'ai pas de bic".

(9)* *Le Préfet nous regarde dans son buro.*

Le mot "bureau" réalisé "buro" par l'apprenant atteste une interférence. Elle vient de la langue maternelle par le fait que l'otetela ne connaît qu'une forme graphique du son /o/ mais le français en compte plus d'une. Il écrirait bureau Vs buro. Son orthographe est phonétique.

(10)* *Quand on étudie on part voire le Provisieur.*

À ce niveau, on retrouve qu'il y a mécanisme d'épithèse. Ici, l'erreur est que l'apprenant tetela écrit "voire" dans sa copie de rédaction. Cette erreur provient de sa langue maternelle qui n'a que des syllabes ouvertes.

3. Interférences syntaxiques

a. En 8^{ième} du complexe scolaire Roger Lumière

(11)* *J'ai donné l'enseignant l'argent.*

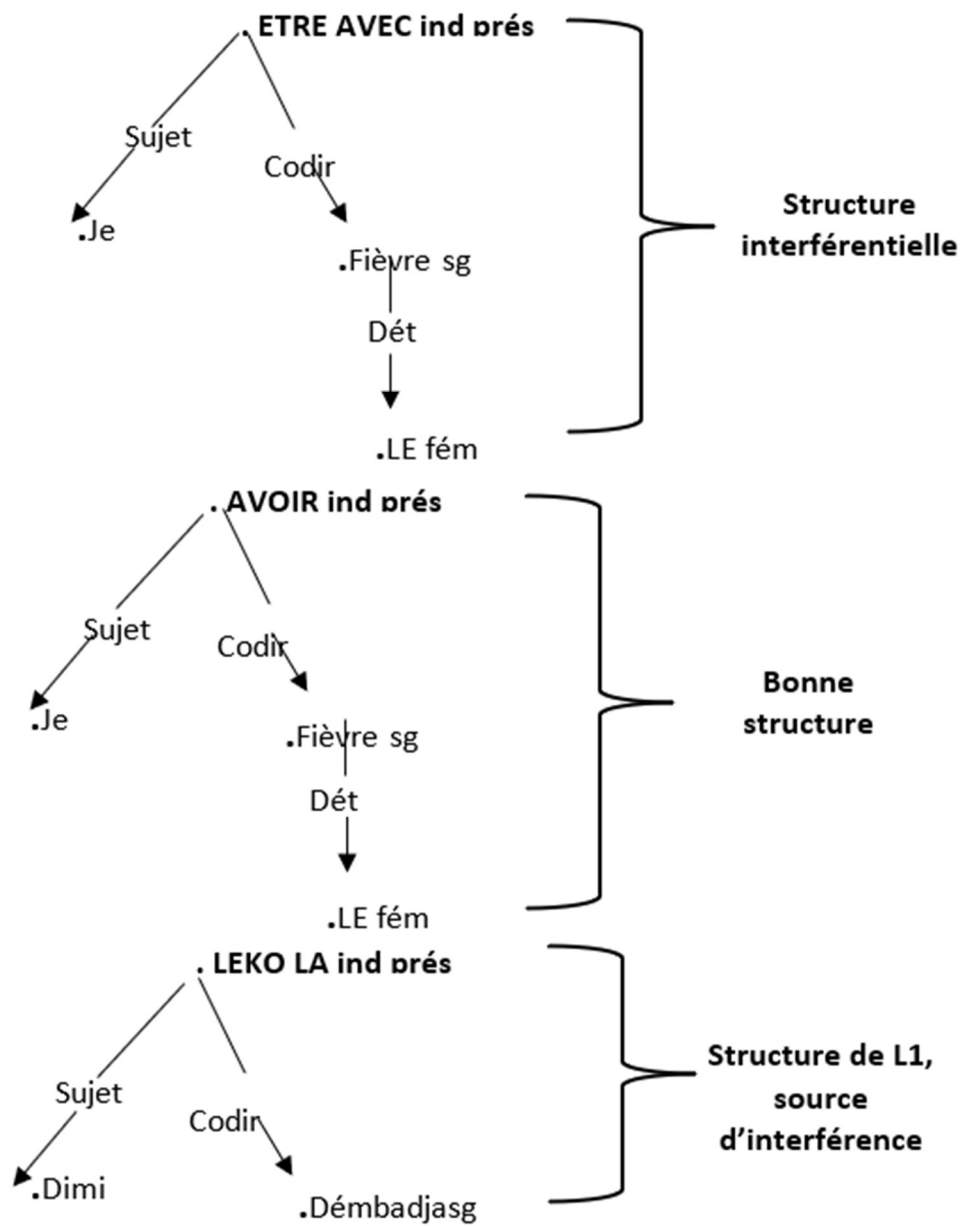
Dans cette phrase, nous avons à faire à l'interférence syntaxique au niveau du complément. Cette interférence provient de l'Otetela en français dans la mesure où, en otetela le complément bénéficiaire précède le complément patient. EX : Lambosha papa akuta (*Je donne papa l'argent). En français, c'est le contraire parce que le complément patient précède le complément bénéficiaire. D'où la phrase "J'ai donné l'enseignant l'argent" au lieu de "j'ai donné l'argent à l'enseignant".

(12)* *Je suis avec la fièvre.*

L'interférence syntaxique se situe au niveau du verbe existentiel. Le français a deux auxiliaires de temps alors que les langues bantu en général et l'otetela en particulier n'ont que l'auxiliaire *être*, *avoir* signifiant *être avec*. D'où le transfert négatif « * Je suis avec la fièvre » au lieu de « je souffre de la fièvre » ou "J'ai la fièvre" provenant de la tournure, pourtant exacte de la langue maternelle : « Léko la démbadja ».

La RsyntS selon l'approche sens-test est:

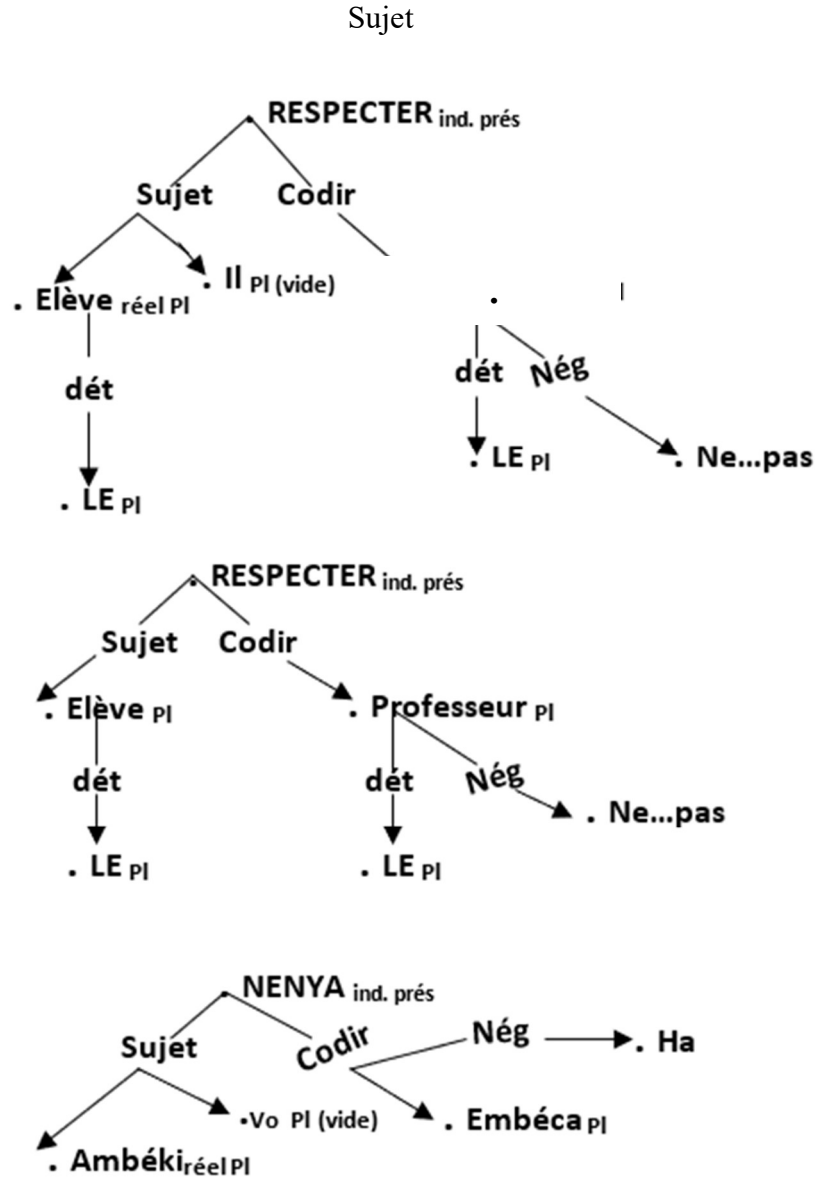
Je suis avec la fièvre



b. En 8^{ième} de l'institut de Katako-Kombe

(13)* *Les élèves ils ne respectent pas les professeurs au lieu de "Les élèves ne respectent pas les professeurs"*.

Cette phrase contient une interférence en redoublement clitique. Le recours à la TST donne cet arbre :



4.2. Distribution et comparaison statistique des erreurs du prétest et du posttest

Après avoir procédé à l'analyse qualitative des erreurs interférentielles relevées dans les productions écrites dans les deux classes, il est nécessaire à présent de passer à l'examen quantitatif des données issues du prétest et du posttest.

a. Prétest

Tableau 1. Fréquences du prétest

Types d'inférence	Classe expérimentale	Classe témoin	Total
Interférence sémantique	9/9	9/9	18
Interférence morphologique	10/11	12/11	22
Interférence syntaxique	11/10	09/10	20
Totaux	30	30	60

Ainsi :

1°) Formulation des hypothèses

$$H_0 f_o = f_a$$

$$H_1 f_o \neq f_a$$

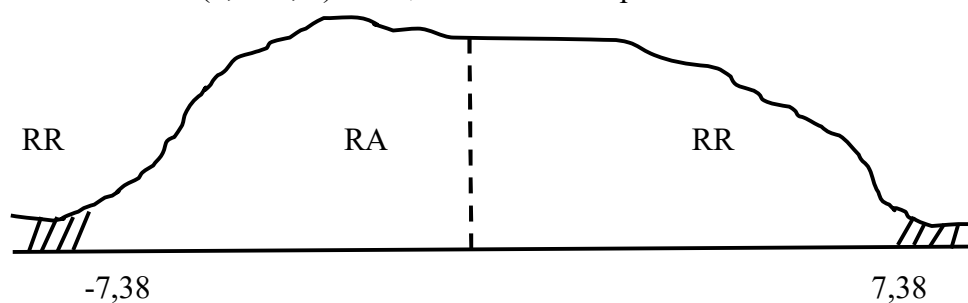
2°) Choix de la dissertation : Usage de X^2 .

3°) Calcul des valeurs critiques :

$$P (=0,5) = 1 - \frac{\infty}{2} = 1 - \frac{0,5}{2} = 0,975$$

$$Dof = (\ell - 1) (C - 1) = (3 - 1) (2 - 1) = 2.$$

$$D'où X^2 (0,975 ; 2) = \pm 7,38. \text{ Et on a la représentation :}$$



4°) Calcul de X^2_{obs} :

$$X^2_{\text{obs}} = \sum \frac{(f_o - f_a)^2}{f_a}$$

$$X^2_{\text{obs}} := \frac{(9-9)^2}{9} + \frac{(9-9)^2}{9} + \frac{(10-11)^2}{11} + \frac{(12-11)^2}{11} + \frac{(11-10)^2}{10} + \frac{(9-10)^2}{10}$$

$$X^2_{\text{obs}} := \frac{0}{9} + \frac{0}{9} + \frac{1}{11} + \frac{1}{11} + \frac{1}{10} + \frac{1}{10}$$

$$X^2_{\text{obs}} := 0 + 0 + 0,09 + 0,09 + 0,1 + 0,1$$

$$X^2_{\text{obs}} := 0,38$$

Comme Calcul de X^2_{obs} : tombe dans la région d'acceptation, on rejette l'hypothèse alternative et par conséquent on accepte l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre la classe expérimentale et la classe témoin.

b. Posttest

Tableau 2. Fréquences du posttest

Types d'inférences	Classe expérimentale	Classe témoin	Total
Interférence sémantiques	04	12	16
Interférence morphologique	08	11	19
Interférence syntaxiques	06	14	20
Totaux	18	38	56

Tableau 3. Types d'interférences en classes témoin et expérimentale

Types d'inférences	Classe expérimentale	Classe témoin	Total
Interférence sémantique	4/5	12/11	16
Interférence morphologique	8/6	11/13	19
Interférence syntaxique	6/6, 43	14/13, 57	20
Totaux	18	38	56

Ainsi :

1°) Formulation des hypothèses

$H_0 f_o = f_a$

$H_1 f_o \neq f_a$

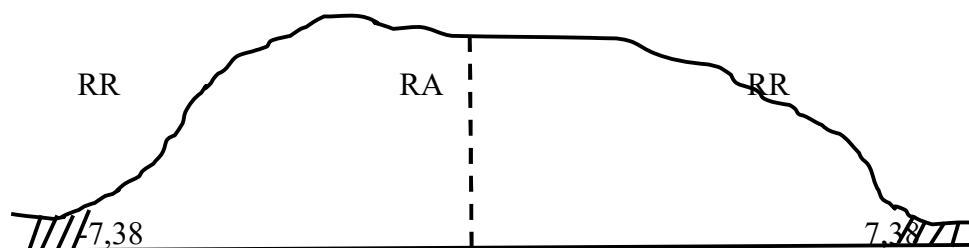
2°) Choix de la dissertation Usage de X^2 .

3°) Calcul des valeurs critiques :

$$P(X=0,05) = 1 - \frac{0,05}{2} = 0,975$$

$$Dof = (\ell - 1) (C - 1) = (3 - 1) (2 - 1) = 2.$$

D'où $X^2(0,975 ; 2) = 7,38$. Et on a la représentation suivante :



4°) Calcul de X^2_{obs} :

$$\text{Calcul de } X^2_{\text{obs}} = \sum \frac{(f_o - f_a)^2}{f_a}$$

$$X^2_{\text{obs}} := \frac{(4-5)^2}{5} + \frac{(12-11)^2}{11} + \frac{(8-6)^2}{6} + \frac{(11-13)^2}{13} + \frac{(6-6,43)^2}{6,43} + \frac{(14-13,57)^2}{13,57}$$

$$X^2_{\text{obs}} := \frac{1}{5} + \frac{1}{11} + \frac{4}{6} + \frac{4}{13} + \frac{0,1849}{6,43} + \frac{0,1849}{13,57}$$

$$X^2_{\text{obs}} := 0 + 2 + 0 + 0,09 + 0,66 + 0,307 + 0,287 + 0,0136$$

$$X^2_{\text{obs}} := 15,6$$

Comme le calcul de $X^2_{\text{obs}} > X^2_t$; alors on rejette l'hypothèse nulle, par conséquent on accepte l'hypothèse alternative. Car il y a de différence significative entre la classe témoin et la classe expérimentale.

En effet, lors du pré-test, la classe expérimentale et la classe témoin avaient enregistré un nombre égal de fautes. Mais après l'application de l'approche, les résultats du posttest révèlent une diminution notable des erreurs dans la classe expérimentale ce qui prouve que l'approche "ntunda" a réellement contribué à l'amélioration des performances linguistiques des apprenants.

5. Appréciation des résultats

5.1. Appréciation selon l'approche "ntunda"

L'approche ntunda, dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde, s'avère être une méthode pédagogique particulièrement bénéfique, tant pour les apprenants que pour les enseignants, en raison de sa capacité à transformer le rapport à l'erreur et à favoriser un apprentissage plus conscient, actif et durable. L'approche "ntunda" adopte une démarche réflexive qui met l'accent sur l'analyse explicite des interférences linguistiques issues du contact entre la langue première des apprenants et le français.

Un autre avantage fondamental de l'approche est la responsabilisation de l'apprenant dans sa propre correction. Plutôt que de recevoir passivement des corrections, l'apprenant est invité à participer activement à l'identification de ses erreurs, à comprendre leur origine et à reformuler correctement les structures problématiques.

Sur le plan pédagogique, l'Approche présente également l'intérêt d'être adaptable et flexible. Elle peut être appliquée à différents niveaux et milieux d'apprentissage, en tenant compte des spécificités des groupes d'apprenants et des contextes locaux.

Enfin, au-delà de ses effets linguistiques, l'approche possède une valeur pédagogique et sociale en valorisant la langue maternelle des apprenants.

Pour réussir la correction des erreurs interférentielles, il est nécessaire que les enseignants soient formés à la didactique du français en contact.

5.2. L'approche “ntunda” et les autres approches d'analyse et de correction

Les approches d'analyse et de correction des erreurs sont entre autres ; l'analyse contrastive et l'analyse d'Erreurs.

Stephen Pit Corder (1967, 1980) est considéré comme le père de l'analyse d'erreurs. Robert Lado (1957) est le fondateur de l'analyse contrastive. L'analyse contrastive compare deux langues pour prédire les erreurs tandis que l'analyse d'erreurs observe les productions des apprenants pour comprendre leur logique et améliorer la pédagogie. L'analyse contrastive est prédictive ; l'analyse d'erreurs est descriptive et explicative. L'analyse contrastive est une analyse qui part des présupposés que les principales difficultés des apprenants d'une langue seconde sont causées par l'interférence provenant de la première langue. L'AC est une analyse a priori car elle tente d'anticiper les erreurs. Elle a une dimension pronostique et est une linguistique de bureau, de laboratoire. Parfois les erreurs supposées ne sont pas commises par les apprenants.

Quant à l'analyse erreurs (AË), les chercheurs font la cueillette des erreurs pour les observer. On ne remonte pas à la source pour cerner leurs causes mais on les décrit seulement. On conçoit le traitement statistique comme fin et les erreurs comme résultat.

L'approche “ntunda” remonte aux sources et doigte la langue première de l'apprenant comme source des erreurs interférentielles et aussi comme

moyen de leur correction. À partir de cette approche, l'apprenant comprend pourquoi et comment il doit corriger ses erreurs.

L'approche "ntunda" est une approche novatrice qui valorise la L1 de l'apprenant et recommande le recours à celle-ci lors de la correction des erreurs interférentielles en L2.

Enfin la Théorie Sens-Texte est une théorie qui établit la correspondance Sens-Texte pour l'énonciateur et Texte-Sens pour le récepteur. Or quand l'apprenant produit à l'écrit un texte, il le fait en fonction du sens qu'il conçoit pour communiquer, pour interagir avec son enseignant. Celui-ci est bloqué dans la restitution du Texte-Sens de départ à cause des erreurs interférentielles qui brisent la correspondance Sens-Texte et Texte-Sens. La théorie permet d'examiner la construction de l'apprenant. Si cette construction est incorrecte à cause des mots mal orthographiés, des structures ou des sens par influence de la L1, l'enseignant et l'enseigné vont déconstruire le texte dans une interaction verbale en vue de le reconstruire pour la restitution Sens-Texte et Texte-Sens.

Il est important de noter que les tenants de cette théorie font l'apologie des analyses des énoncés corrects en vue de la modélisation des langues naturelles. Cette étude adopte la théorie en analysant les énoncés erronés en vue d'établir la correspondance Sens-Texte et Texte-Sens, ce qui paraît une fenêtre ouverte des recherches morphologiques de la théorie.

Pour corriger ces erreurs, l'approche "ntunda" recommande le recours à la langue maternelle, source de ces erreurs à la place des dictées et des exercices isolés qui peuvent verser l'apprenant dans des erreurs de tout genre. Elle permet de commettre des erreurs à transformer plus tard en outils pour enseigner (Astolfi, 2004)

Conclusion

L'approche "ntunda" traduit la valorisation de l'erreur comme source d'apprentissage, un développement de la conscience linguistique des apprenants et une responsabilisation accrue dans la correction. Pour l'enseignant, elle offre un cadre méthodologique rigoureux et adaptable, axé sur l'analyse contrastive et la participation active. Cette approche répond ainsi aux exigences d'une didactique moderne qui vise non seulement la

correction des erreurs, mais aussi la prévention et la formation globale des compétences langagières en contexte bi-plurilingue.

Les analyses faites dans cette étude, la découverte de l'origine de telle ou de telle difficulté ainsi que l'approche "ntunda" peuvent avoir des implications pédagogiques positives dans la résolution des difficultés sémantiques, morphologiques et syntaxiques chez les apprenants tetela et chez ceux qui peuvent avoir des difficultés similaires.

Les résultats obtenus par la correction de l'approche "ntunda" ont mis en lumière des avancées significatives dans la correction des erreurs interférentielles commises par les apprenants tetela. En effet, en confrontant la structure de la langue maternelle (otetela) à celle du français, cette approche a permis aux élèves de prendre conscience des transferts négatifs et de réduire sensiblement certaines erreurs directement issues du contact de langues.

Il est à noter toutefois que bien qu'ayant apporté un bénéfice didactique, l'approche "ntunda" reste limitée. Limitée parce qu'elle n'aide qu'à corriger les erreurs interlinguales laissant de côté les erreurs intra linguales qui relèvent du processus d'apprentissage de la langue cible. La prochaine étude s'attèlera à mettre sur pied une approche de correction des erreurs intra linguales, approche qui aura recours à la linguistique diachronique et à la linguistique synchronique.

Bibliographie

- Abuzeid, H. (2023). *Emploi de l'approche d'analyse des erreurs pour remédier à quelques erreurs interférentielles de la traduction et développer la conscience linguistique auprès des étudiants de la 2^{ème} année à la faculté de pédagogie*, BSU Journal of Pedagogy and Curriculum, 2023; 2(4): 45-9
- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, université de Montréal.
- Astolfi, J.P.(2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris.
- Belfetni, S. (2018). *Le recours à la langue maternelle pendant l'apprentissage du FLE : handicap ou besoin d'apprentissage ? Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne CEM El Khawarizimi Ain*

- Fakroum, O.E.B.* Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master. Oum El Bouaghi : université Larbi Ben M'hidi
- Bentria Ikram. (2024). *L'analyse des erreurs de la production écrite des apprenants de cinquième année primaire*. Mémoire de master, Université Ibn Khaldoun-Tiaret.
- Brahimi Hadjer, A. (2024). *Analyse des erreurs d'orthographe en production écrite en classe de FLE, cas des apprenants de quatrième année moyenne*.
- Corder, S.P. (1967). *The significance of learner's errors*. *IRAL* V:4, 161-170.
- Corder, S.P. (1980). *Error Analysis and interlanguage*. Oxford. Oxford University Press.
- Cousin, M. (2023). Vers une implémentation de la théorie sens-texte avec les grammaires catégorielles abstraites. Actes de CORIA-TALN du 5 au 9 juin 2023 présentés à la revue Lidil
- Kitengye Sokoni S. (2014). “*Contact des langues dans les écoles secondaires en République Démocratique du Congo*”.
- Kitengye Sokoni, S. (2020). *La théorie de la dépendance en Kisongye-kikalebwe. Modèle d'analyse*. RELO, RDC.
- Marengo, S. (Dir.), (2021). *La Théorie Sens-Texte. Concepts clés et applications*. Paris : L'Harmattan. HAL in Lidil n° 69.
- Medjdoub Hynd et Reggad Fouzia (2024). *Les interférences interlinguales chez les étudiants algériens en contexte plurilingue*. Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif2, Laboratoire Approche Pragmatique et Stratégies du Discours (A.P.S.D) (Algérie).
- Ntunda Mwembo L, JP. (2024). Approche corrective des erreurs écrites dues aux interférences de l'otetela en français en classes de 7^{ème} année chez les Atetela. *DJIBOUL*, N°008, Vol 2.
- Ntunda Mwembo L. et al.(2024). Modèle d'analyse des erreurs interférentielles de L1 en L2 et essai de théorisation et schématisation de la correction des erreurs. *DJIBOUL*, N°008, Vol 2.
- Openge Wemakanga (2017). *Étude des syntagmes adjectivaux et adverbiaux de l'otetela*. Mémoire de licence: ISP/SWembo-Nyama.
- Saadi Yousef et Boussaid Mustapha. (2023). *Étude analytique des erreurs interférentielles de type morphosyntaxiques dans les productions*

écrites des apprenants de FLE: cas des élèves de 4ème année moyenne, college Ahmed Benili Bonda à Adrar.

Selinker, L. (1972). “Interlanguage. International Review of Applied Linguistics” in *Language Teaching*, 10 (3), 209-231.

Solotshi Lunyona (2013). *Analyse contrastive de la syntaxe du kikaleebwe et du français*, Mémoire de licence : ISP/Wembo-Nyama.

Tosodu Djolo, J. (2015). *Structures de dépendance verbale et nominale de l’otetela et du français*, Mémoire de licence: ISP/Wembo-Nyama.

Brève présentation du CRIG

Le Centre des Recherches Interdisciplinaires du Graben (CRIG), créé par la Décision rectorale n° UCG/RECT/022/98 du 15 juillet 1998, est l'institution qui gère les recherches à l'Université Catholique du Graben. Il regroupe les Professeurs, Chefs de Travaux et Assistants autour de plusieurs cellules de recherche dont la Santé animale et végétale, l'environnement, les sciences juridiques et politiques, les sciences économiques, sociales, anthropologiques et de développement, les Sciences appliquées et Technologie, l'assainissement et santé publique.

Le CRIG publie une revue scientifique dénommée « *Parcours et Initiatives* » reconnue par le Conseil d'Administration des Universités du Congo à travers la correspondance CAU/SP/NS.NL/MJ/162/2005 du 28 novembre 2005 et l'Arrêté ministériel n° 555/MINESU/CAB.MIN/MNB/RMM/2023 du 24/10/2023 portant reconnaissance d'un centre de recherche dénommé « Centre de Recherches Interdisciplinaires du Graben » et de ses revues scientifiques « Les Revues du Graben » de l'Université Catholique du Graben. D'autres travaux de recherche peuvent être également publiés au CRIG sous forme de : *Parcours et Initiatives*, Textes de conférences ou colloques ; *Notes de recherche et Documents* : cette collection publie les résultats des recherches particulières réalisées individuellement ou collectivement jugées scientifiques par le Comité scientifique. Elle concerne aussi la publication des travaux scientifiques sous forme *d'ouvrages*. D'autres revues du Graben seront bientôt disponibles.

Dans le souci de faciliter les publications du CRIG, les manuscrits sont reçus toute l'année via les adresses crigucg@gmail.com, crig@ucgraben.ac.cd. Les instructions aux auteurs et le canevas des articles sont disponibles sur le site www.crigpug-ucg.org. Pour plus d'amples informations, prière consulter ce site.

Les articles de la revue sont consultables en ligne sur <https://www.crigpug-ucg.org/index.php/pirig>, <https://www.ajol.info/index.php/pirig> (Revue indexée chez AJOL)